REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Evaluación formativa y logros de aprendizaje en educación secundaria

Formative assessment and learning outcomes in secondary education

Recibido: 15/08/2026 - **Aceptado:** 18/10/2026

Walter Segundo Velasquez Diaz
https://orcid.org/0000-0002-0831-6128
wvelasquezd@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Cómo citar este artículo:
Velasquez Díaz, W. S. (2026). Evaluación formativa y logros de aprendizaje en educación secundaria. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 3), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.23828001

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de una institución de educación secundaria del Callao, en 2025. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Participaron 314 estudiantes de segundo a quinto grado, quienes respondieron dos cuestionarios de autoinforme. Los instrumentos presentaron consistencia interna adecuada. La correlación de Pearson entre las variables fue positiva y estadísticamente significativa ($r = .685$; $p < .001$). También se encontraron asociaciones con conocimiento conceptual ($r = .620$), aplicación y transferencia de conocimientos ($r = .637$), pensamiento crítico y reflexivo ($r = .555$), y actitudes y valores en el aprendizaje ($r = .547$), todas con $p < .001$. Se concluye que una mayor percepción de prácticas de evaluación formativa se relaciona con mejores logros de aprendizaje autopercibidos. El diseño utilizado no permite establecer causalidad ni generalizar los resultados a toda la región.

Palabras clave: evaluación formativa, logros de aprendizaje, educación secundaria.

Abstract

The objective was to determine the relationship between formative assessment and learning achievement among students at a secondary school in Callao in 2025. A quantitative, nonexperimental, cross-sectional, correlational study was conducted. Participants were 314 students from grades two through five of secondary education who completed two self-report questionnaires. The instruments showed adequate internal consistency. Pearson's correlation between the variables was positive and statistically significant ($r = .685$; $p < .001$). Associations were also found with conceptual knowledge ($r = .620$), knowledge application and transfer ($r = .637$), critical and reflective thinking ($r = .555$), and learning attitudes and values ($r = .547$), all with $p < .001$. Greater perceived use of formative assessment practices was associated with higher self-perceived learning achievement. The study design does not establish causality or support generalization to the entire region.

Keywords: formative assessment, learning achievement, secondary education.

Introducción

La educación de calidad constituye un compromiso internacional que exige garantizar oportunidades de aprendizaje pertinentes, inclusivas y equitativas. El cumplimiento de este propósito no depende únicamente del acceso a la escuela, sino también de las experiencias pedagógicas que permiten comprender, aplicar y revisar lo aprendido. En el Perú, el acompañamiento a las prioridades educativas forma parte del trabajo de cooperación orientado al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2024). Desde esta perspectiva, la evaluación debe aportar información útil para reconocer dificultades y orientar decisiones pedagógicas, en lugar de limitarse a clasificar al alumnado mediante una calificación.

La evaluación formativa se entiende como un proceso de obtención e interpretación de evidencias utilizado para ajustar la enseñanza y acompañar el aprendizaje. Su carácter formativo depende del uso de esa información: recoger respuestas o aplicar instrumentos frecuentemente no basta si los resultados no generan oportunidades de mejora. Las experiencias latinoamericanas muestran la importancia de incorporar la perspectiva de docentes y comunidades educativas al análisis de las prácticas evaluativas (UNESCO, 2020a, 2020b). La retroalimentación, la participación estudiantil y la revisión de las actividades adquieren sentido cuando permiten reconocer qué se espera aprender y cómo avanzar.

La pandemia hizo visibles desigualdades relacionadas con los recursos educativos, la continuidad escolar y las condiciones para estudiar. La recuperación de los aprendizajes requiere considerar esas diferencias y fortalecer las capacidades institucionales, sin atribuir todos los problemas de rendimiento a una sola práctica pedagógica. El análisis regional de Trucco et al. (2022) sitúa la transformación de los sistemas educativos como una oportunidad y una necesidad. Asimismo, la evaluación formativa puede contribuir a reorganizar la enseñanza cuando las trayectorias y necesidades del alumnado son heterogéneas (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2021).

En el contexto peruano, los indicadores educativos permiten describir diferencias territoriales y seguir la evolución del sistema, aunque no sustituyen el análisis de las experiencias concretas de aula (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019). Los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de 2023 muestran dificultades persistentes en educación secundaria. En segundo de secundaria, alcanzaron el nivel satisfactorio el 18.4 % en Lectura, el 11.3 % en Matemática y el 16.9 % en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación [Minedu], 2024). Estos antecedentes justifican estudiar procesos asociados al aprendizaje, pero no permiten explicar por sí solos el desempeño de la institución investigada.

El Currículo Nacional de la Educación Básica plantea un enfoque por competencias y una evaluación orientada a valorar evidencias de su desarrollo (Minedu, 2017). Este planteamiento demanda interpretar lo que el estudiante realiza, identificar necesidades y ofrecer apoyos pertinentes. La guía sobre el valor de la evaluación formativa destaca su vinculación con las decisiones de enseñanza y la retroalimentación (Minedu, 2021). Sin embargo, una orientación normativa no equivale a una implementación homogénea: las prácticas dependen del conocimiento docente, de las condiciones institucionales y de las oportunidades de participación del alumnado.

La relación entre evaluación y aprendizaje implica distinguir la función de acreditar resultados de la función de regular el proceso. Ambas pueden coexistir, pero requieren propósitos explícitos y procedimientos coherentes. Sanmartí Puig (2020) concibe evaluar y aprender como procesos estrechamente relacionados; esta perspectiva permite valorar el error como información para revisar estrategias, no como un indicador definitivo de incapacidad. Brookhart (2017) resalta que la retroalimentación debe proporcionar información comprensible y aprovechable por el estudiante. Su utilidad, por tanto, no se reduce a la cantidad de comentarios recibidos, sino a su pertinencia y a las posibilidades de utilizarlos.

La formación del profesorado también resulta relevante para comprender la aplicación del enfoque. Las disposiciones sobre evaluación formativa en la formación inicial docente muestran su presencia en el ámbito de preparación profesional, aunque corresponden a una población distinta de la educación secundaria (Minedu, 2022). En el Callao, Quevedo del Carpio (2021) estudió la gestión pedagógica y la evaluación formativa, aportando un antecedente próximo al contexto territorial. La investigación sobre trabajo colaborativo y desempeño docente de Velasquez Diaz (2021) aborda otro componente del entorno escolar; su temática permite considerar condiciones profesionales relacionadas, sin asumir que sus resultados demuestran asociaciones entre las variables del presente estudio.

Otros antecedentes ofrecen perspectivas complementarias. Baca Hinostroza (2023) examinó la evaluación formativa y el logro de una competencia histórica en estudiantes de secundaria. Torres Bringas (2022) estudió la relación entre evaluación formativa y comprensión de textos en estudiantes de secundaria. Fernández Medina (2021) analizó competencias digitales para implementar evaluación con tecnologías, mientras Ortiz López (2023) estudió la adopción de dispositivos móviles en evaluación formativa y sumativa. Pascual Arias (2022) investigó la formación permanente del profesorado mediante un seminario Inter nivelar. Estos trabajos permiten discutir coincidencias conceptuales, pero sus poblaciones, instrumentos y diseños deben considerarse antes de trasladar sus conclusiones al alumnado del Callao.

Para esta investigación, la evaluación formativa se operacionalizó mediante cinco dimensiones: reguladora, procesual, continua, retro alimentadora e innovadora. La dimensión reguladora comprende ajustes vinculados con las necesidades del estudiante; la procesual considera la organización y acompañamiento de las actividades; la continua alude al seguimiento sostenido; la retro alimentadora incorpora orientación frente a dificultades; y la innovadora recoge experiencias relacionadas con creatividad, colaboración y motivación. Esta

organización procede de los antecedentes utilizados para construir el cuestionario, especialmente Baca Hinostroza (2023) y Quevedo del Carpio (2021), y no constituye una clasificación universal del constructo.

Los logros de aprendizaje se analizaron mediante conocimiento conceptual, aplicación y transferencia de conocimientos, pensamiento crítico y reflexivo, y actitudes y valores en el aprendizaje. Estas dimensiones permiten abordar componentes cognitivos y disposicionales del proceso educativo. No obstante, su medición se realizó a través de respuestas del propio alumnado, por lo que los puntajes representan logros autopercibidos y no resultados de una prueba estandarizada. Esta distinción es esencial para formular el problema, interpretar las correlaciones y evitar equiparar la percepción de aprendizaje con el dominio demostrado de competencias.

El problema de investigación fue establecer qué relación existe entre evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de una institución secundaria del Callao durante 2025. El objetivo general consistió en determinar esa relación; los objetivos específicos examinaron la asociación entre evaluación formativa y cada dimensión del aprendizaje. Se planteó una hipótesis general de asociación positiva y cuatro hipótesis específicas concordantes. El estudio busca aportar evidencia contextualizada para orientar la reflexión pedagógica, sin evaluar la eficacia causal de una intervención. Su aporte reside en examinar conjuntamente percepciones evaluativas y dimensiones del aprendizaje dentro de una misma institución.

Metodología

Se desarrolló una investigación básica, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional. Las variables se observaron sin manipulación y los cuestionarios se aplicaron en un único momento durante 2025. Conforme a Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), este diseño permite estimar asociaciones, pero no establecer relaciones causales ni comprobar cambios temporales. El planteamiento de hipótesis y su contraste estadístico siguieron una lógica hipotético-deductiva (Baena Paz, 2017). La naturaleza básica del estudio se vincula con la producción de conocimiento sobre una realidad educativa delimitada (Ñaupas Paitán et al., 2018).

La unidad de análisis fue cada estudiante de segundo a quinto grado de secundaria de la institución educativa San Pedro, ubicada en el Callao. La población registrada estuvo conformada por 357 estudiantes: 100 de segundo, 92 de tercero, 90 de cuarto y 75 de quinto. Se intentó incluir a toda la población, sin selección probabilística. Finalmente participaron 314 estudiantes, debido a los criterios de elegibilidad, la disponibilidad de autorización familiar y la asistencia durante la aplicación. El procedimiento consistió en un intento censal con participación de los estudiantes elegibles y presentes durante la aplicación, dentro de una población escolar delimitada.

Tabla 1

Población escolar considerada en el estudio

Grado de secundaria	Estudiantes matriculados
Segundo	100
Tercero	92
Cuarto	90
Quinto	75
Total	357

Nota. Datos de la nómina de matrícula de la institución educativa San Pedro. La población comprendió 357 estudiantes y la participación alcanzó a 314 estudiantes de secundaria.

Los criterios de inclusión contemplaron matrícula en los grados señalados y autorización de padres o apoderados. Los criterios de exclusión comprendieron retiro de la institución, ausencia de autorización familiar, inasistencia durante la aplicación y la condición registrada como «estudiantes inclusivos». La participación quedó delimitada por estas condiciones de elegibilidad y por la asistencia escolar. Los 314 participantes constituyeron el grupo analizado; la diferencia respecto de la población matriculada fue de 43 estudiantes. La interpretación de los resultados corresponde a este conjunto de participantes.

Se utilizó la encuesta mediante dos cuestionarios cerrados administrados con Google Forms. El instrumento de evaluación formativa incluyó 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones: reguladora, procesual, continua, retro alimentadora e innovadora. Su contenido tomó como antecedentes los cuestionarios empleados por Baca Hinostroza (2023) y Quevedo del Carpio (2021). El cuestionario de logros de aprendizaje, elaborado por el autor, comprendió 20 ítems y cuatro dimensiones: conocimiento conceptual, aplicación y transferencia de conocimientos, pensamiento crítico y reflexivo, y actitudes y valores. Ambos emplearon cinco opciones de frecuencia, desde nunca hasta siempre, valoradas de 1 a 5.

La validez de contenido se examinó mediante juicio de cuatro doctores en educación. Esta revisión se centró en la pertinencia de los ítems respecto de las variables y dimensiones del estudio. La consistencia interna se estimó con alfa de Cronbach y omega de McDonald, mediante jamovi 2.6 (The jamovi project, 2024). Los coeficientes de la Tabla 2 describen la coherencia interna de las respuestas y complementan la evaluación de contenido de los instrumentos utilizados en la investigación.

Tabla 2

Características y consistencia interna de los cuestionarios

Variable	Ítems	Dimensiones	Alfa	Omega
Evaluación formativa	25	5	.857	.861
Logros de aprendizaje	20	4	.846	.855

Nota. Alfa corresponde a Cronbach y omega a McDonald. Los dos instrumentos recogen autoinformes del alumnado.

El análisis descriptivo incluyó frecuencias y porcentajes para los niveles de ambas variables. Las categorías empleadas fueron muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo, que permitieron sintetizar la distribución de las respuestas. Los análisis se realizaron con jamovi 2.6 e IBM SPSS Statistics 25. La selección del coeficiente de Pearson consideró las pruebas de Kolmogórov-Smirnov de los puntajes globales, con $p = .202$ para evaluación formativa y $p = .200$ para logros de aprendizaje. Estos resultados orientaron la elección del procedimiento paramétrico para estudiar la asociación entre las variables.

Se aplicó el coeficiente de Pearson para interpretar cinco asociaciones: la relación global entre evaluación formativa y logros de aprendizaje, y las correspondientes a las cuatro dimensiones del aprendizaje. La significación estadística se expresó de manera bilateral como $p < .001$. La dirección y magnitud de cada coeficiente se analizaron en relación con los objetivos planteados. La interpretación siguió el alcance correlacional del diseño y distinguió la asociación estadística de la explicación causal, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018).

La investigación contó con autorización de la dirección escolar y consentimiento informado de padres o apoderados. Los formularios comunicaron el carácter anónimo y voluntario de la participación, así como la finalidad académica del estudio. El Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo (2020) constituyó el referente para el respeto de los participantes y el uso responsable de la información. La guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos representa el referente institucional de presentación académica (Universidad César Vallejo, 2025).

Resultados y discusión

Los resultados corresponden a 314 estudiantes participantes. La Tabla 3 presenta conjuntamente las distribuciones de evaluación formativa y logros de aprendizaje para facilitar su lectura y comparación descriptiva. En evaluación formativa, 155 estudiantes se ubicaron en nivel alto, 44 en muy alto, 107 en medio y ocho en bajo. Para logros de aprendizaje, 163 alcanzaron nivel alto, 52 muy alto, 94 medio y cinco bajos. Ningún participante fue clasificado en nivel muy bajo en alguna de las variables.

Tabla 3

Distribución de los niveles de las variables estudiadas

Nivel	Evaluación formativa, n	Evaluación formativa, %	Logros de aprendizaje, n	Logros de aprendizaje, %
Muy alto	44	14.0	52	16.6
Alto	155	49.4	163	51.9
Medio	107	34.1	94	29.9
Bajo	8	2.5	5	1.6
Muy bajo	0	0.0	0	0.0
Total	314	100.0	314	100.0

Nota. Frecuencias y porcentajes correspondientes a 314 estudiantes. Los niveles de aprendizaje expresan las valoraciones del alumnado obtenidas mediante el cuestionario aplicado en la institución educativa.

En ambas variables predominó el nivel alto, seguido del nivel medio. Los datos muestran una valoración mayoritariamente favorable de las prácticas evaluativas y del propio aprendizaje, junto con un grupo relevante de estudiantes en la categoría intermedia. Esta distribución sitúa las percepciones estudiantiles principalmente entre

los niveles medio y alto. La presencia de respuestas en ambos niveles describe diversidad en la experiencia evaluativa y en la valoración del aprendizaje dentro del grupo participante. Los niveles bajos tuvieron una frecuencia menor en las dos variables.

La Tabla 4 sintetiza los resultados del análisis de Pearson. Para el objetivo general, se obtuvo r = .685, con p < .001, lo que indica asociación positiva entre los puntajes globales de evaluación formativa y logros de aprendizaje. Los estudiantes que reportaron mayor presencia de prácticas formativas tendieron a informar mayores logros. Este resultado respalda la hipótesis de asociación en el conjunto analizado, sin indicar que una variable produzca cambios en la otra.

Tabla 4

Correlaciones entre evaluación formativa y logros de aprendizaje

Variable o dimensión asociada	r de Pearson	p bilateral	n
Logros de aprendizaje globales	.685	< .001	314
Conocimiento conceptual	.620	< .001	314
Aplicación y transferencia de conocimientos	.637	< .001	314
Pensamiento crítico y reflexivo	.555	< .001	314
Actitudes y valores en el aprendizaje	.547	< .001	314

Nota. En todas las filas, la variable correlacionada es evaluación formativa. Los coeficientes corresponden a asociaciones bilaterales y presentan significación estadística con p < .001 en el grupo participante.

La relación con conocimiento conceptual fue positiva (r = .620; p < .001). Por tanto, una percepción más favorable de las prácticas formativas coexistió con mayor valoración de la comprensión y explicación de conceptos. La asociación con aplicación y transferencia de conocimientos alcanzó r = .637, también con p < .001. Esta fue la correlación dimensional numéricamente mayor, y corresponde a respuestas sobre utilización de lo aprendido en problemas y contextos diferentes.

Para pensamiento crítico y reflexivo se obtuvo r = .555, con p < .001. El resultado indica covariación entre las prácticas formativas percibidas y las respuestas vinculadas con análisis, decisiones razonadas y búsqueda de evidencias. La asociación con actitudes y valores en el aprendizaje fue r = .547, con p < .001, y representa la correlación dimensional numéricamente menor. Comprende respuestas sobre responsabilidad, colaboración, perseverancia, respeto y compromiso académico.

Las cuatro correlaciones dimensionales tuvieron dirección positiva y fueron estadísticamente significativas. El orden de sus valores expresa una comparación descriptiva de las magnitudes observadas. La asociación global resume la relación entre los puntajes de ambas variables, mientras las correlaciones dimensionales muestran su vinculación con componentes específicos del aprendizaje. En conjunto, los resultados describen una asociación consistente entre las valoraciones estudiantiles de la evaluación y del aprendizaje. Su interpretación corresponde al alcance correlacional y a las condiciones de medición del estudio.

La asociación global encontrada coincide con la expectativa de que las prácticas de evaluación orientadas al proceso se relacionen con experiencias de aprendizaje más favorables. El valor r = .685 muestra una relación positiva de magnitud relevante dentro de la institución estudiada. No obstante, ambos instrumentos fueron respondidos por los mismos estudiantes y en el mismo momento. Por ello, la coincidencia puede reflejar tanto vínculos pedagógicos reales como factores comunes de percepción, disposición a responder o satisfacción escolar. La interpretación debe mantener esta posibilidad junto con el resultado, en lugar de presentar la significación estadística como prueba de eficacia educativa.

Baca Hinostroza (2023) encontró una asociación positiva entre evaluación formativa y logro de la competencia construye interpretaciones históricas, con rho de Spearman = .842 en 112 estudiantes de segundo de secundaria de Chepén. Este resultado coincide en dirección con la correlación global del Callao (r = .685), pero no permite afirmar que una relación sea pedagógicamente superior. Baca utilizó un cuestionario y una prueba escrita, mientras aquí se emplearon dos autoinformes; también difieren el contexto y el estadístico. Sus asociaciones con interpretación crítica de fuentes (.749), comprensión del tiempo histórico (.546) y explicación de procesos históricos (.636) muestran relaciones en capacidades específicas. La semejanza respalda la pertinencia de estudiar vínculos entre evaluación y aprendizaje; la diferencia de medición subraya la necesidad de contrastar las percepciones con desempeño observable.

Quevedo del Carpio (2021) encontró una asociación positiva débil entre gestión pedagógica y evaluación formativa (r = .307) en 81 docentes de primaria de Carmen de la Legua, Callao. La dirección positiva coincide con el presente estudio, pero cambian las variables relacionadas, los informantes y el nivel educativo. Esta diferencia impide interpretar el menor coeficiente como contradicción del resultado obtenido en secundaria. Su aporte es

contextual: sitúa la evaluación dentro de condiciones de gestión institucional. Complementariamente, Velasquez Diaz (2021) estudió sobre el trabajo colaborativo y desempeño docente en otra institución peruana. Estos antecedentes sitúan la experiencia evaluativa del alumnado dentro de un contexto profesional y organizativo, y ofrecen perspectivas complementarias para interpretar las relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.

La correlación con conocimiento conceptual resulta compatible con la idea de que la retroalimentación puede ayudar al alumnado a reconocer errores de comprensión y revisar explicaciones. Brookhart (2017) destaca la utilidad de una información que permita saber cómo mejorar, mientras Sanmartí Puig (2020) vincula la regulación del aprendizaje con el uso de criterios y la revisión de los procedimientos. Estas perspectivas ofrecen una interpretación pedagógica de la relación observada. El cuestionario recoge la percepción de claridad conceptual y permite relacionarla con el acompañamiento evaluativo que los estudiantes reconocen en sus experiencias escolares. La asociación expresa, por tanto, una convergencia entre valoraciones del proceso de evaluación y comprensión autopercibida.

Fernández Medina (2021) ofrece un contraste relacionado con las condiciones digitales para implementar evaluación formativa. Su investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos con docentes y estudiantes de la Universidad Agraria de La Habana; por ello, no constituye evidencia directa de mejora conceptual en adolescentes del Callao. La coincidencia se encuentra en la necesidad de utilizar recursos evaluativos de manera pedagógicamente significativa. La diferencia de población y propósito impide equiparar resultados. En este estudio, Google Forms funcionó como medio de recolección de respuestas. Su papel corresponde a la administración de los instrumentos, mientras el análisis pedagógico se centra en las prácticas evaluativas percibidas por los estudiantes.

La aplicación y transferencia presentó la asociación dimensional numéricamente mayor. Este patrón puede relacionarse con prácticas que ofrecen oportunidades para revisar soluciones y utilizar conocimientos en tareas diversas. La dimensión recoge valoraciones estudiantiles sobre el uso de lo aprendido en situaciones y contextos diferentes, dentro del enfoque de medición adoptado. Ortiz López (2023), centrado en adopción tecnológica de dispositivos móviles para evaluación formativa y sumativa, aporta una perspectiva sobre condiciones de implementación. La convergencia temática es pertinente, pero no sustituye la comparación de diseños y medidas.

La relación con pensamiento crítico y reflexivo permite discutir el papel de la participación estudiantil en la valoración del aprendizaje. Pascual Arias (2022) desarrolló un estudio de caso mixto, predominantemente cualitativo, sobre formación permanente docente mediante investigación-acción en evaluación formativa y compartida. La coincidencia conceptual se vincula con la reflexión sobre las prácticas y la participación en procesos evaluativos; la diferencia es que su objeto principal corresponde al desarrollo profesional del profesorado. El estudio describe mayor participación del alumnado y una adaptación favorable del seminario durante cuatro cursos, según las evidencias recogidas. Estos hallazgos no demuestran un incremento de pensamiento crítico equivalente al analizado aquí. El presente hallazgo es una asociación entre respuestas sobre evaluación y reflexión autopercibida.

En actitudes y valores, la correlación positiva sugiere que las experiencias evaluativas percibidas como formativas coexisten con mayor compromiso académico declarado. Torres Bringas (2022) reportó una asociación positiva alta entre evaluación formativa y comprensión de textos (rho de Spearman = .798; $p < .01$) en 92 estudiantes de secundaria de Huamachuco. Este resultado coincide en dirección con las asociaciones del Callao, aunque lectura y actitudes no representan la misma dimensión. Su diseño no experimental transeccional y el uso de cuestionarios tampoco permiten acreditar cambios causados por la evaluación. Por tanto, la comparación muestra convergencia general en el vínculo con aprendizaje y diferencias en constructos, contextos y análisis. Para comprender responsabilidad, respeto o perseverancia sería necesario observar conductas e incorporar otras fuentes de información. Una valoración positiva de la lectura no sustituye la evidencia sobre formación actitudinal.

Los documentos de UNESCO (2020a, 2020b) y LLECE (2021) permiten interpretar las prácticas formativas como procesos vinculados con las decisiones docentes y la participación educativa. El estudio cualitativo de LLECE entrevistó a 21 docentes de 12 países y destacó el protagonismo estudiantil, la valoración de los procesos y los obstáculos de implementación. A diferencia de la presente investigación, recoge discursos docentes y no correlaciones entre puntajes de estudiantes. Esta perspectiva muestra que la evaluación depende del contexto y del significado que adquiere para sus participantes. La coincidencia radica en su orientación hacia el aprendizaje; la diferencia metodológica obliga a evitar comparaciones numéricas improcedentes. El valor de estas fuentes reside en ampliar la interpretación del hallazgo, no en presentar recomendaciones internacionales como confirmación estadística de la hipótesis.

La medición mediante autoinformes delimita el alcance de los resultados: los puntajes expresan percepciones estudiantiles sobre evaluación y aprendizaje. Esta perspectiva permite conocer cómo el alumnado valora sus experiencias y reconoce sus avances. La consistencia interna de los instrumentos respalda la

coherencia de esas respuestas. El alcance institucional y la participación de 314 estudiantes sitúan los hallazgos en un contexto escolar concreto. A su vez, el carácter transversal orienta la interpretación hacia asociaciones observadas en un momento determinado. La motivación, el desempeño docente, los recursos educativos y el clima de aula constituyen aspectos pertinentes para ampliar el análisis en investigaciones posteriores.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados respaldan la pertinencia de revisar el uso de criterios, la oportunidad de la retroalimentación y las posibilidades de participación del alumnado, en concordancia con Minedu (2017, 2021). No justifican afirmar que aumentar la frecuencia de evaluación produzca necesariamente mejores aprendizajes. Futuras investigaciones deberían combinar autoinformes con evidencias de desempeño, precisar baremos y características de los participantes, y utilizar diseños longitudinales o intervenciones comparables cuando el objetivo sea estudiar efectos. Así, el aporte de este trabajo es contextual y asociativo: ofrece una base para formular preguntas más precisas sobre evaluación y aprendizaje.

Conclusiones

En los 314 estudiantes analizados se encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre evaluación formativa y logros de aprendizaje autopercibidos ($r = .685$; $p < .001$). El resultado responde al objetivo general y respalda la hipótesis de relación dentro de la institución estudiada. No demuestra que la evaluación formativa cause mejoras en el rendimiento ni permite extender las conclusiones a todos los estudiantes del Callao.

Las asociaciones específicas fueron positivas para conocimiento conceptual ($r = .620$), aplicación y transferencia de conocimientos ($r = .637$), pensamiento crítico y reflexivo ($r = .555$), y actitudes y valores en el aprendizaje ($r = .547$), todas con $p < .001$. La transferencia registró el coeficiente dimensional numéricamente mayor, mientras actitudes y valores presentó el menor. El orden de estos coeficientes describe las magnitudes observadas y permite reconocer la vinculación de la evaluación formativa con los distintos componentes del aprendizaje autopercibido.

Los hallazgos son compatibles con una experiencia evaluativa orientada al acompañamiento y la regulación del aprendizaje, pero deben interpretarse considerando autoinforme, participación incompleta y ausencia de seguimiento temporal. La utilización de evidencia observable y diseños adecuados para analizar cambios permitiría fortalecer futuras investigaciones. En términos prácticos, el estudio aporta información para la reflexión institucional sobre evaluación, sin reemplazar la valoración directa de competencias ni la revisión de las condiciones de enseñanza.

Referencias

Baca Hinostroza, L. M. (2023). *Evaluación formativa y logro de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de instituciones educativas de secundaria Chepén–La Libertad* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/130733

Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Grupo Editorial Patria.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2.ª ed.). ASCD.

Fernández Medina, C. R. (2021). *Análisis de competencias digitales de docentes y estudiantes de enseñanza superior para implementar una evaluación formativa con tecnologías* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. https://hdl.handle.net/10481/67840

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perú: Indicadores de educación por departamentos, 2008–2018*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1678/libro.pdf

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia: reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045

Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *El valor de la evaluación formativa*. https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-evaluacion-formativa.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica* (Resolución Viceministerial N.º 123-2022-MINEDU). https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2111000-1

Ministerio de Educación. (2024). *ENLA 2023: Resultados de aprendizaje* [Presentación]. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf

Naciones Unidas. (2024). *Informe de resultados de las Naciones Unidas en el Perú 2023*. https://peru.un.org/es/267372-informe-de-resultados-de-las-naciones-unidas-en-el-per%C3%BA-2023

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Ortiz López, A. (2023). *Diseño de un modelo de adopción tecnológica de dispositivos móviles en evaluación formativa y sumativa* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. https://hdl.handle.net/10366/158310

Pascual Arias, C. (2022). *Formación permanente del profesorado a través de un Seminario Internivelar: Aprender mediante investigación-acción sobre evaluación formativa y compartida* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://doi.org/10.35376/10324/59898

Quevedo del Carpio, L. G. (2021). *Gestión pedagógica y evaluación formativa en la Red de Educación N.º 2–Carmen de la Legua, Callao–2019* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. https://hdl.handle.net/20.500.13084/4859

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.

The jamovi project. (2024). *jamovi* (versión 2.6) [Software]. https://www.jamovi.org

Torres Bringas, M. A. (2022). *Evaluación formativa en el desarrollo de comprensión de textos de estudiantes de una institución educativa, Huamachuco-2021* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/102358

Trucco, D., Huepe, M., & Palma, A. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://hdl.handle.net/11362/48204

UNESCO. (2020a). *Evaluación formativa desde la perspectiva de docentes latinoamericanos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://es.unesco.org/sites/default/files/evaluacion-formativa-presentacion-llece.pdf

UNESCO. (2020b). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas.* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611

Universidad César Vallejo. (2020). *Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo*.

Universidad César Vallejo. (2025). *Guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos*.

Velasquez Diaz, W. S. (2021). *Trabajo colaborativo y desempeño docente en la Institución Educativa Isabel Chimpu Ocllo de San Martín de Porres, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/66915